

Integracyjno-inkluzyjny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego¹

Streszczenie

Nauczanie języka polskiego jako drugiego jest stosunkowo nowym obszarem badawczym. Jego zakres wykracza daleko poza kursy języka polskiego jako obcego. Staje się tym samym naturalnym propagatorem wprowadzania nowych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych do polskiego systemu edukacji, zarówno dla uczniów z doświadczeniem migracji przybywających do szkół, jak i przyjmujących ich nauczycieli i uczniów. Przedmiotem artykułu jest prezentacja autorskiego modelu nauczania języka polskiego jako drugiego, nawiązującego do pedagogicznych koncepcji edukacji włączającej. Stanowi – zgodnie z koncepcją Władysława Miodunki – kolejny etap rozwoju polskiej glottodydaktyki, będący jedną z glottodydaktyk szczegółowych.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, język polski jako drugi, integracja, inkluzja

¹ Tekst stanowi skrótową prezentację rozważań podjętych w opublikowanej w roku 2018 monografii *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*.

Summary

An integrational-inclusive model of teaching Polish as a second language

Teaching Polish as a second language is a relatively new area of inquiry for Polish language educators. Its scope goes well beyond courses in Polish as a foreign language. It becomes a natural propagator of introducing new didactic and methodological solutions into the Polish education system, both for migrant pupils coming to schools, and teachers and pupils accepting them. The subject of the paper is presentation of an author's model of teaching Polish as a second language, referring to pedagogical concepts of inclusive education. It constitutes – in line with the concept of Władysław Miodunka – another stage of development of Polish glottodidactics, being one of the language-specific glottodidactics.

Key words: foreign language didactics, Polish as a second language, integration, inclusion

Wprowadzenie

Dydaktyka polszczyzny jako języka drugiego znacznie wybiega swoim zasięgiem poza zajęcia z języka polskiego jako obcego. Staje się ona naturalnym promotorem wprowadzania do całego systemu edukacyjnego nowych rozwiązań programowych i aktywności lekcyjnych dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybywających do szkół oraz uczniów, nauczycieli i pracowników szkół ich przyjmujących. Integracja oraz włączanie językowe i kulturowe zachodzi bowiem przecież nie tylko na zajęciach z polszczyzny jako języka drugiego, ale w każdym kontekście funkcjonowania szkoły, w której pojawili się, pojawiają się lub w przyszłości pojawią się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym.

Nauczanie języka polskiego jako drugiego

Nauczanie języka polskiego jako drugiego stanowi stosunkowo nowy obszar dociekań glottodydaktyków polonistycznych. Sam termin

„język polski jako drugi” nie ma w Polsce prawie żadnych tradycji używania. Jak zauważa w swoim opracowaniu Władysław T. Miodunka (2010b), dotychczas pojawił się zaledwie w tytułach kilku polskich publikacji. Są nimi między innymi: *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)* Janusza Arabskiego z 1985 roku; *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* Ewy Lipińskiej z roku 2003 oraz *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci* autorstwa Agnieszki Rabiej z roku 2009 (część I) i 2010 (część II). Już na podstawie tych trzech tytułów widać, w jaką pułapkę terminologiczną może nas wprowadzić określenie „język polski jako drugi”. W przypadku pierwszego z wymienionych opracowań – *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)* – zgodnie z powszechnie obowiązującym wówczas rozróżnieniem terminologicznym natury psycholingwistycznej język drugi jest w zasadzie synonimem języka obcego. Takie użycie interesującego nas terminu jest konsekwencją odwoływania się do prac amerykańskich z zakresu akwizycji języka, w myśl których językiem drugim jest kolejny (drugi) po ojczystym przyswajany przez nas język. W pracy *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* termin „język drugi” używany jest w odniesieniu do osób naturalnie dwujęzycznych, czyli wychowywanych w tak zwanych rodzinach międzynarodowych: „język drugi przyswaja się bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym otoczeniu, a więc w kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym/ojczystym” (Lipińska 2003: 42).

Trzecia publikacja *Lubię polski!* adresowana jest w pierwszej kolejności do dzieci ze środowisk polonijnych, przyswajających język polski poza granicami naszego kraju. Termin „język polski jako drugi” używany jest na określenie funkcjonowania polszczyzny w rzeczywistości polonijnej.

Pierwszą próbę glottodydaktycznego uściślenia tego pojęcia proponuje Władysław T. Miodunka w artykule *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* z roku 2010. Jego eksplikacja przywołuje propozycje opisu interesującego nas obszaru autorstwa dydaktyków francuskich i anglojęzycznych. Sięga również po opisane wyżej roz-

wiązania terminologiczne, przyjęte przez Ewę Lipińską w monografii *Język ojczysty, język obcy, język drugi* (2003).

Według Miodunki termin „nauczanie polszczyzny jako języka drugiego» będzie (...) używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka 2010a: 240-241).

W dalszej części swojej definicji Miodunka proponuje objąć terminem „nauczanie języka polskiego jako drugiego” dzieci i młodzież polonijną, uczącą się naszego języka za granicą. Łączy zatem swoją propozycją opisu terminu nowe, z perspektywy polskiej szkoły, zajęcia z języka polskiego dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, z ugruntowanym wieloletnią tradycją nauczaniem naszego języka w kręgach Polonii rozproszonej po całym świecie. Drugi z opisywanych obszarów nauczania posiada już stosunkowo długą tradycję i – co za tym idzie – wiele opracowań dydaktycznych, które mogą stać się w pewnym sensie merytorycznym punktem odniesienia dla materiałów dydaktycznych przygotowywanych dla uczących się w polskich szkołach osób z doświadczeniem migracyjnym. W wymiarze terminologicznym określa się go jednak coraz częściej także mianem języka odziedziczonego (zob. Lipińska, Seretny 2012). Zaproponowane przez Miodunkę rozwiązania terminologiczne znajdują kolejnych swoich zwolenników. Należy do nich między innymi związana z warszawskim Instytutem Polonistyki Stosowanej Beata Jędryka. W ramach współrealizowanego przez nią w ostatnich latach projektu dydaktycznego powstał szereg materiałów dydaktycznych opatrzonych tytułem „języka polskiego jako obcego/drugiego” (wśród nich: B. Jędryka, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 2015).

Polskie regulacje oświatowe gwarantują bezpłatną edukację dzieciom i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym: cudzoziemcom i dzieciom polskich obywateli powracających z migracji. Obowiązujące dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury,

języka, obyczajów oraz zapewniają prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego. Indywidualne oraz grupowe zajęcia językowe, także te o charakterze wyrównawczym, organizuje organ prowadzący szkołę. Prawodawca definiuje warunki realizacji tychże zajęć, podając liczbę godzin dydaktycznych oraz ramowy zakres organizacji kształcenia². Uczniom z doświadczeniem migracyjnym przysługuje dodatkowo prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia. Współpraca z tak zwanym asystentem kulturowym jest jednak oczywiście uzależniona od faktu jego zatrudnienia przez dyrektorów konkretnych placówek edukacyjnych, co ze względów finansowych nie ma miejsca często. Realizacja kształcenia językowego odbywa się na zajęciach z języka polskiego jako drugiego, definiowanych w myśl obowiązujących dokumentów legislacyjnych i programowych jako „zajęcia języka polskiego jako obcego”.

Istotnym czynnikiem zapewniającym profesjonalizację wszelkich działań dydaktycznych w zakresie nauczania polszczyzny jako języka drugiego w polskiej rzeczywistości szkolnej jest wykształcenie profesjonalnych kadr, przygotowanych do prowadzenia edukacji językowej w wymiarze między- i transkulturowym. W ostatnim czasie obserwujemy pierwsze inicjatywy podejmowane w tym kierunku.

² Obowiązujące regulacje prawne definiuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2016 r. w sprawie kształcenia cudzoziemców w polskim systemie oświaty (Dz. U. poz. 1453). Zastąpiło ono dotychczasowe Rozporządzenie z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. poz. 1202). Nowe rozporządzenie znacznie poszerza katalog kryteriów, na podstawie których dyrektor szkoły publicznej może zakwalifikować ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr. Wprowadzono również możliwość utworzenia przez organy prowadzące szkoły publiczne oddziałów przygotowawczych dla osób przybywających z zagranicy.

Można do nich zaliczyć uzupełnienie realizowanych specjalizacji glottodydaktycznych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz na łódzkiej polonistyce o elementy nauczania języka polskiego jako drugiego, co przełożyło się na zmianę oficjalnej nazwy kierunku na „nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego”³.

Uruchomiono także w warszawskim Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego – w ramach trzyletnich dziennych studiów licencjackich pierwszego stopnia – nową specjalizację glottodydaktyczną, zakładającą kształcenie nauczycieli języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym w szkołach podstawowych i gimnazjach. Warszawski instytut prowadzi także w ramach studiów podyplomowych kształcenie nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym (dydaktyka języka polskiego jako obcego, realizowana w ramach studiów podyplomowych „Filologia polska w praktyce”). W przypadku tych specjalizacji nie zdecydowano się jednak wprowadzić określenia „nauczanie języka polskiego jako drugiego”. Zarówno studia licencjackie, jak i podyplomowe, nazywane glottodydaktycznymi – bez szczegółowego doprecyzowania ich profilu – nie przez wszystkich interpretowane są właściwie, co przekłada się poniekąd na synonimiczne postrzeganie nauczania języka polskiego jako obcego i jako drugiego przez znaczną część środowiska glottodydaktyków polonistów. Sytuacja taka zapewne nie sprzyja uświadamianiu prawodawcom konieczności opracowania regulacji legislacyjnych dla nowego wyłaniającego się zawodu nauczycielskiego, jakim jest „nauczyciel języka polskiego jako

³ Za wprowadzoną w UJ zmianą profilu kierunku kryje się uzupełnienie dotychczas realizowanego programu studiów o treści przydatne przyszłym nauczycielom języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach. Nowo wprowadzonymi przedmiotami są np. w ośrodku krakowskim: wprowadzenie do dydaktyki języka polskiego jako drugiego, integracja przedmiotowo-językowa w klasie dwujęzycznej, nauczanie czytania i pisanie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz pluralizm językowo-kulturowy w edukacji szkolnej.

drugiego”. Poprawę opisywanego stanu rzeczy wydaje się zapowiadać nowa ścieżka glottodydaktycznych studiów podyplomowych Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego „Język polski jako obcy i drugi w pracy z dzieckiem”.

Konsekwentna glottodydaktyczna orientacja procesu nauczania języka polskiego jako drugiego jest szczególnie istotna ze względu na rozwiązania organizacyjne przyjmowane w polskich szkołach. Bardzo często bowiem do zajęć językowych z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym delegowani są specjaliści w zakresie nauczania polszczyzny jako języka ojczystego. Niska merytoryczna świadomość dyrektorów szkół w kwestii procesu nauczania języka polskiego tego typu odbiorców kończy się często porażką dydaktyczną. Poloniści przygotowani do nauczania języka polskiego jako ojczystego nie dysponują bowiem odpowiednim przygotowaniem glottopedagogicznym, glottodydaktycznym oraz psycholingwistycznym. W trakcie swojego wykształcenia nie nabyli bowiem zwykle wystarczającej wiedzy i umiejętności z zakresu akwizycji języka, podstaw bilingwizmu, edukacji między- i transkulturowej oraz metod i technik pracy glottodydaktycznej⁴. Treści te stanowią kluczowy składnik kształcenia specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego.

*Polskie rozwiązania legislacyjne dla nauczania
języka polskiego osób z doświadczeniem migracyjnym*

Polskie regulacje oświatowe zapewniają bezpłatną edukację dzieciom i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym: cudzoziemcom i dzieciom polskich obywateli powracających z migracji. Obowiązujące dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury, języka,

⁴ W ostatnim czasie polonistyki nauczycielskie zaczynają wprowadzać w ramach kursów opcjonalnych zajęcia o charakterze glottodydaktycznym. Przykładem tego typu praktyk są polonistyki w UW, UJ i UŚ.

obyczajów oraz zapewniają prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego. Zajęcia językowe, podobnie jak zajęcia wyrównawcze, organizuje organ prowadzący szkołę. Prawodawca definiuje warunki realizacji zajęć, podając liczbę godzin dydaktycznych oraz zakres językowych treści kształcenia. Obowiązujące do roku 2016 regulacje prawne definiowały: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. (Dz. U. poz. 1255) w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli i placówek edukacyjnych osób niebędących obywatelami polskimi oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców (Dz. U. poz. 1202). W myśl tych zapisów podstawowe cele kształcenia obejmowały: komunikowanie się w języku polskim w podstawowych sytuacjach codziennych związanych z organizacją życia w Polsce, podróżowaniem, załatwianiem spraw urzędowych; rozumienie najważniejszych treści i intencji zawartych w prostych tekstach pisanych i mówionych; opanowanie podstawowego zasobu słownictwa, reguł gramatycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych oraz wymowy i intonacji umożliwiających komunikowanie się z rodzimymi i nierodzimymi użytkownikami języka polskiego w oficjalnej i nieoficjalnej odmianie języka; osiągnięcie przewidzianego na danym etapie kształcenia poziomu kompetencji komunikacyjnej oraz wiedzy o kulturze polskiej. Uczniom z doświadczeniem migracyjnym przysługiwało dodatkowo prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia. Współpraca z tak zwanym asystentem kulturowym jest jednak oczywiście uzależniona od faktu jego zatrudnienia przez dyrektorów konkretnych placówek edukacyjnych.

Realizacja kształcenia językowego opisywanego w rozporządzeniach odbywała się na zajęciach języka polskiego jako drugiego, definiowanych w myśl obowiązujących dokumentów legislacyjnych i programowych jako zajęcia języka obcego. Przyjęcie takiej definicji nie odpowiada współczesnemu rozwojowi polonistycznej myśli glottodydaktycznej, która w przejrzysty sposób stara się dokonywać rozróżnienia na te dwa obszary działalności dydaktycznej.

Od roku szkolnego 2016/2017 postępowanie dydaktyczne z uczniami z doświadczeniem migracyjnym definiuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. poz. 1453).

W stosunku do wcześniejszych regulacji nowe uwzględniają obecność na zajęciach szkolnych reemigrantów polskich, powracających do kraju po pobytach zagranicznych. Istotnym *novum* jest także możliwość otwierania oddziałów przygotowawczych w szkole, czyli tworzenia grup odbywających wspólnie zajęcia z polszczyzny. Jak czytamy w rozporządzeniu, do owych klas można kwalifikować uczniów, którzy mają „trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzenia w komunikacji językowej spowodowane w szczególności przez sytuacje kryzysowe lub traumatyczne” (Dz. U. poz. 1453).

Nowe regulacje określają także liczbę godzin zajęć w owych oddziałach. Zgodnie z nimi uczniom szkół podstawowych w klasach I-III powinno się zagwarantować przynajmniej 20 godzin zajęć tygodniowo, uczniom klas IV-VI nie mniej niż 23 godziny, uczniom gimnazjów nie mniej niż 25 godzin, z kolei uczęszczającym do szkół ponadgimnazjalnych nie mniej niż 26. Opisywane rozporządzenie weszło w życie krótko przez reformą polskiego systemu edukacyjnego, dlatego jest w nim mowa o gimnazjum. Do chwili obecnej nie ukazała się nowelizacja korygująca tracące aktualność założenie.

Wcielone w życie w roku 2016 regulacje ustanawiają także możliwość przeprowadzania stosownych sprawdzianów predyspozycji językowych, uzdolnień kierunkowych, kompetencji językowych oraz uzdolnień lub predyspozycji przydatnych w danym zawodzie. Ich realizacja uwarunkowana jest uzasadnioną specyfiką kształcenia w danej placówce i brakiem stosownych dokumentów nabytych przez przybywających uczniów z zagranicy.

Rozporządzenie zakłada także możliwość organizacji przez placówki dyplomatyczne lub konsularne krajów pochodzenia uczniów

lub odpowiednich stowarzyszeń kulturalno-oświatowych zajęć oferujących naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Warunkiem uruchomienia tego typu zajęć jest zgłoszenie się przynajmniej siedmiu osób. Łączny ich wymiar godzinowy nie powinien przekraczać pięciu godzin tygodniowo.

Realizacja kształcenia językowego odbywa się na zajęciach języka polskiego jako drugiego, definiowanych w myśl obowiązujących dokumentów legislacyjnych i programowych jako zajęcia języka obcego. Przyjęcie takiej definicji nie odpowiada współczesnemu rozwojowi polonistycznej myśli glottodydaktycznej, w której w przejrzysty sposób próbuje się dokonywać rozróżnienia na te dwa obszary działalności dydaktycznej.

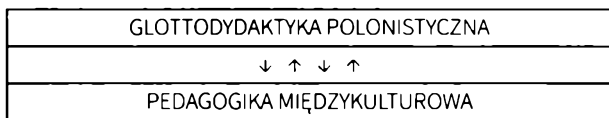
Integracyjno-inkluzyjny model nauczania języka polskiego jako drugiego

Podstawowymi wyznacznikami procesów kształcenia są spójne koncepcje pedagogiczno-dydaktyczne, zarysowujące jego filozofię oraz organizację, a zatem umożliwiające ich wcielanie w praktykę nauczania. W przypadku glottodydaktyki założenie to znalazło realizację w postaci koncepcji nowych metod nauczania i podejść, które stały się głównym czynnikiem warunkującym sposoby organizacji i realizacji kształcenia językowego. Nadrzędnym w stosunku do nich zapleczem merytorycznym stały się koncepcje pedagogiczne oraz kierunki rozwoju myśli językoznawczej, ze szczególnym uwzględnieniem myśli psycholingwistycznej. W przypadku nauczania języków drugich owe koncepcje stanowiły zwykle w pierwszej fazie rozwoju glottodydaktyki produkty wtórne w stosunku do założeń i rozwiązań dydaktyczno-metodycznych znanych z metodyki nauczania języków obcych. Wraz z rozwojem dydaktyki języków drugich stały się one coraz bardziej obszarami interdyscyplinarnymi, łączącymi się programowo w pierwszej kolejności z pedagogiką. Tworzone koncepcje dydaktyczno-metodyczne uwzględniały ten fakt, wpływając na integrację zdobyczy obu dziedzin.

Glottopedagogiczny model nauczania języka polskiego jako drugiego łączy w sobie założenia o charakterze glottodydaktycznym z elementami konstytuującymi pedagogikę międzykulturową. Nauczanie i uczenie się języka polskiego jako drugiego to działalność integrująca, zarówno w wymiarze empirycznym, jak i dydaktycznym, glottodydaktykę polonistyczną z pedagogiką międzykulturową. W perspektywie akademickiej i zawodowej to współpraca glottodydaktyków z pedagogami międzykulturowymi, także wykraczającymi poza zdefiniowane dotychczas zakresy glottodydaktyki polonistycznej i pedagogiki integracyjnej.

Założenia tych dwóch dyscyplin traktujemy jako nadrzędne czynniki warunkujące rozwój dydaktyki języka polskiego jako obcego. W perspektywie glottodydaktycznej oznacza to możliwość korzystania z zaplecza dydaktyczno-metodycznego dydaktyki języka polskiego jako drugiego z zastrzeżoną koniecznością dopasowania i empirycznej weryfikacji przejmowanych rozwiązań do kontekstu nauczania osób z doświadczeniem migracyjnym (zob. model 1).

Model 1: Relacje między glottodydaktyką polonistyczną a pedagogiką międzykulturową



Wykorzystanie dotychczasowego dorobku glottodydaktyki polonistycznej i pedagogiki międzykulturowej powinno docelowo doprowadzić do stworzenia koncepcji dydaktyczno-metodycznych dla potrzeb rozwijanej dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Dobrze byłoby, gdyby w szczególny sposób uwzględniały one rozwijane kierunki i koncepcje w ramach pedagogiki integracyjnej, będącej z jednej strony kolejnym etapem rozwoju pedagogiki międzykulturowej, z drugiej zaś elementem kształtującym dydaktycznie pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, do których należą także uczniowie z doświadczeniem migracyjnym.

Glottodydaktyka polonistyczna oraz pedagogika międzykulturowa stanowią nadrzędne elementy naszego modelu dydaktyki języka polskiego jako obcego, będąc merytorycznym zapleczem rozwiązań koncepcyjnych i metodologicznych (zob. model 2). Uzupełniają je dwie szczegółowe koncepcje kształcenia językowo-kulturowego, stanowiące programowy załączek dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Są nimi: nauczanie międzykulturowe oraz dydaktyka wielojęzyczności ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji rozbudzania świadomości językowej. Pedagogicznym zapleczem działań integracyjnych podejmowanych w kontekście obecności uczniów z doświadczeniem migracyjnym stają się nurty edukacji włączającej i edukacji pozytywnej. Pierwszy z nich, kojarzony przede wszystkim z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, traktuje wszystkich uczących się jako autonomicznych członków wspólnoty szkolnej, przygotowanych do przejmowania pełnej odpowiedzialności za sposób realizacji zadań edukacyjnych, w myśl własnego stylu uczenia się. Kryje się za nim z jednej strony perspektywa dostosowania, z drugiej zaś perspektywa rozwoju, zarówno przyjmowanych do szkoły uczniów z doświadczeniem migracji, jak i uczniów przyjmujących. Edukacja pozytywna to z kolei uwarunkowana psychologicznie praca pedagogiczna ukierunkowana na wspieranie relacji między nauczającymi a uczącymi się, które bazują na mocnych stronach uczniów. Podstawowym celem dydaktycznym opisywanych w modelu zajęć jest rozwijanie umiejętności językowych i kulturowych uczących się (wyrażanych w modelu w postaci „języka polskiego jako drugiego” i „kultury polskiej jako drugiej”).

Wszystkie podejmowane działania pedagogiczno-dydaktyczne mają na celu rozwijanie umiejętności językowych i kulturowych zarówno przybywających do szkół nowych uczniów, jak i obecnych już w niej uczących się i nauczających. Język polski i kultura polska stają się środkami umożliwiającymi postępowanie procesu integracji i włączania uczniów z doświadczeniem migracyjnym do polskiego systemu edukacyjnego i do życia w Polsce.

Model 2: Autorski model glottopedagogiczny nauczania języka polskiego jako drugiego

GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA			
JĘZYK POLSKI JAKO DRUGI	DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO		KULTURA POLSKA JAKO DRUGA
	Nauczanie międzykulturowe	Dydaktyka wielojęzyczności i rozbudzanie językowe	
	↓ ↑ ↓ ↑		
	Inkluzja pedagogiczna / Edukacja włączająca		
	Edukacja pozytywna		
	PEDAGOGIKA INTEGRACYJNA		
PEDAGOGIKA MIĘDZYKULTUROWA			

Nadrzędnymi koncepcjami kształcenia językowego (wpisującymi się także szeroko w kontekst pedagogiczny) transferowanymi z glottodydaktyki ogólnej, psycholingwistyki i dydaktyki języka polskiego jako obcego do nauczania polszczyzny jako języka drugiego są założenia nauczania międzykulturowego i dydaktyki wielojęzyczności, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji rozbudzania świadomości językowej (*language awareness*). Traktujemy je jako zasoby szczegółowych rozwiązań programowych i technik nauczania, umożliwiających realizację konkretnych celów, przygotowujących w dwóch wymiarach – językowym i kulturowym – do procesu integracji zachodzącej między osobami przyjmującymi a przyjmowanymi.

Nadrzędną koncepcją pedagogiczną w modelu są założenia tak zwanej inkluzji pedagogicznej, określanej mianem edukacji włączającej. W prezentowanej wizji dydaktycznej łączymy ze sobą zasadniczą z perspektywy obecności osób z doświadczeniem migracji w szkołach integrację językowo-kulturową z dodatkową ofertą pedagogiczną rozwijającą inne umiejętności i kompetencje uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz uczniów uczących się już w polskich szkołach.

W szerokim kontekście pedagogicznym pojawiają się także założenia tak zwanej edukacji pozytywnej, czyli pomyślanej egzystencji, której przypisujemy rolę inicjatora budowania dobrych relacji i pozytywnej komunikacji w szkole, przekładających się docelowo na wspieranie autonomii i budowanie dobrostanu wszystkich uczestników życia szkolnego.

Glottopedagogiczny charakter modelu wynika z jego interdyscyplinarnej koncepcji integrującej glottodydaktykę z pedagogikę. Samo określenie odnosi się do koncepcji glottopedagogiki międzykulturowej Waldemara Pfeiffera (2004). Była to pierwsza, jak dotychczas, terminologiczna próba powiązania tych dwóch dziedzin na gruncie glottodydaktyki polskiej.

Podstawowym elementem proponowanego modelu jest nauczanie międzykulturowe, będące koncepcją glottopedagogiczną przewidzianą do wykorzystania zarówno w ramach zajęć z języka polskiego jako drugiego, jak i innych zajęć szkolnych, nie tylko o charakterze językowym. Jej zasadniczym celem staje się przygotowanie do integracji wszystkich uczestników edukacji szkolnej poprzez uwrażliwianie i otwieranie na szeroko pojmowaną inność, uwarunkowaną kulturowo.

Realizacja założeń dydaktyki wielojęzyczności ma wielorakie znaczenie z perspektywy rozwijanej przez nas integracyjno-inkluzyjnej dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Przede wszystkim w naturalny sposób włącza w szeroki kontekst edukacyjny kolejne języki i kultury, które przypisane posługującym się większą liczbą języków wielojęzycznym uczniom z doświadczeniem migracyjnym czynią z polskich szkół instytucje różnorodności, otwarte na różnorodność językową. Wpisują się one zrazu w europejską strategię promocji różnorodności, nakreśloną między innymi w postaci europejskich standardów kształcenia językowego, zaprezentowanych choćby w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ).

W wymiarze zajęć z języka polskiego jako drugiego podejścia wielojęzyczne, czyli takie, które wprowadzają w praktykę nauczania działania dydaktyczne wykraczające poza jeden język obcy, mogą stanowić zasoby dydaktyczne ułatwiające rozwijanie kompetencji

językowych w zakresie polszczyzny. Mają one szczególnie duże znaczenie dla uczniów cudzoziemskim pochodzącym z krajów, w których włada się językami słowiańskimi (np. ukraińskim). W tej sytuacji na przykład rozwiązania dydaktyczne z zakresu interkomprehensji, wspierające rozwijanie strategii rozumienia języków blisko spokrewnionych ze sobą, powinny znacznie przyspieszyć pierwszą fazę nauki.

Wszystkie dotychczasowe rozważania uzasadniają konieczność wypracowania systemowych rozwiązań oświatowych uwzględniających nowy typ ucznia w szkole polskiej, potrzebę wyposażenia nauczycieli w nowe kompetencje oraz konieczność przygotowania środowiska przyjmującego uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Są to warunki konieczne do powstania nowego modelu szkoły – szkoły włączającej, pracującej według zasad pedagogiki inkluzyjnej. Pojęcie „inkluzja” rozumiemy tutaj szerzej niż „integracja”. Jako spolszczona wersja angielskiego terminu *inclusion* może zostać zastąpione dużo czytelniejszym odpowiednikiem „włączanie”. Zarówno integracja, jak i inkluzja dzieci oraz młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, rozpatrywane na gruncie społecznym, będą mieć kierunek przeciwny do procesów marginalizacji, której skutkiem jest wykluczenie społeczne (Reich, Asselhoven, Kargl 2015; Thurn 2015). Te dwa przeciwstawne wektory (włączenie vs wykluczenie) decydują o specyfice pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym i wyznaczają nową perspektywę polskiej szkole, przyjmującej nowy rodzaj uczniów.

Koncepcja edukacji włączającej oznacza dla dydaktyki języka polskiego jako drugiego zdefiniowanie jej nadrzędnego celu pedagogicznego, jakim jest współtworzenie warunków do przyjmowania w polskich placówkach szkolnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nie ograniczają się one bynajmniej do obecnego w dotychczasowych rozwiązaniach programowych szerokiego kontekstu językowego z elementami dydaktyki kultury, tylko wykraczają poza niego, tworząc szeroką koncepcję o charakterze wychowawczo-dydaktycznym (por. Gębal, Majcher-Legawiec 2016). Swoim zasięgiem obejmuje ona nie tylko zajęcia z polszczyzny jako języka drugiego, ale całą edukację szkolną.

Edukacja pozytywna jest dla dydaktyki języka polskiego jako drugiego, w myśl zaprezentowanego tu modelu, elementem opisującym kontekst podejmowanych działań dydaktycznych w wymiarze relacji interpersonalnych zachodzących między poszczególnymi uczestnikami procesu dydaktycznego (Burow, Fritz-Schubert, Luga 2017). Tym samym zwracamy uwagę na konieczność rozwijania umiejętności pozajęzykowych o charakterze psychospołecznym. Współpraca z osobami z doświadczeniem migracyjnym, reprezentującymi różne kultury i style uczenia się, wymaga narzędzi zapewniających efektywną koegzystencję. Obecna w założeniach edukacji pozytywnej umiejętność odkrywania swoich mocnych stron i radość czerpana z relacji z innymi, w naszym przypadku z cudzoziemcami, stanowią istotną przesłankę wspierania otwartości na różnorodność, która wymagana jest w klasach heterogenicznych.

Podsumowanie

Stworzony model stanowi autorską wizję koncepcji dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Dydaktyki będącej integralną częścią glottodydaktyki polonistycznej. Odnosi się on zarówno do jej akademickiego wymiaru, realizowanego empirycznie w sposób interdyscyplinarny we współpracy glottodydaktyków z psychologami międzykulturowymi, pedagogami międzykulturowymi oraz socjologami, jak i praktyki nauczania polszczyzny jako języka drugiego, wykraczającej poza zajęcia językowo-kulturowe oferowane uczniom z doświadczeniem migracyjnym. Wynikające z niego założenia odnoszą się bowiem do całej pedagogiczno-dydaktycznej działalności szkół, w których uczą się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym.

- Burow O.-A., Fritz-Schubert E., Luga J. (2017), *Einladung zur Positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiten können*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Gębał P. E., Majcher-Legawiec U. (2016), *W stronę inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle rozwoju glottodydaktyki i glottopedagogiki międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, s. 188-213.
- Jędryka B. K. (2015), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Lingue Mundi, Warszawa.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W. T. (2010a), *Pojęcie języka polskiego jako drugiego*, „Głos Nauczyciela”, nr 3, s. 35-39.
- Miodunka W. T. (2010b), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] J. S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologiarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 233-245.
- Pfeiffer W. (2004), *Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji*, [w:] C. Badstübner-Kizik, R. Rożalska-Żądło, A. Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Reich K., Asselhoven D., Kargl S. (Hrsg.) (2015), *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli i placówek edukacyjnych osób niebędących obywatelami polskimi (Dz. U. poz. 1255).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców (Dz. U. poz. 1202).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. poz. 1453), [on-line] <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1453/1>.

Thurn S. (2015), *Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Klare Visionen – reale Situationen – konkrete Schritte*, „Pädagogik”, Nummer 12/15: „Inklusion konkret”, s. 6-9.